



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação

SILMARA DA ROSA PARREIRAS

**A rotina no cotidiano da educação infantil: o que indicam as
crianças?**

Rio de Janeiro

2016

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Silmara da Rosa Parreiras

A rotina no cotidiano da educação infantil: o que indicam as crianças?

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Deise Arenhart

Rio de Janeiro
2016

Silmara da Rosa Parreiras

**A rotina no cotidiano da educação infantil: o que indicam as
crianças?**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: __/__/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

Professora Deise Arenhart (orientadora)

Professora Daniela Guimarães (examinadora)

Professora Nubia Santos (examinadora)

Dedico esse trabalho aos meus pais Silvana e Leonardo por terem confiado em mim e me apoiado em todos os momentos. A minha filha, que ainda está na barriga, mas que graças a ela eu cheguei até aqui

A escola que me recebeu no estágio obrigatório, onde pude fazer minhas observações para contribuir com meu trabalho.

E a todas as pessoas que durante os meus estudos contribuíram para que esse sonho pudesse ser realizado.

AGRADECIMENTOS:

A Deus por ter guiado meu caminho durante todo o tempo em que estive na faculdade. E por ter me concedido a benção de chegar aonde eu cheguei.

Aos meus pais que sempre batalharam para me dar o melhor, e acreditaram no meu potencial, me incentivando para que eu chegasse até aqui.

As pessoas da minha família que de alguma forma me ajudaram nos momentos em que precisei durante os estudos.

Aos professores que tive na faculdade e puderam me passar o que sabem, e me ajudaram a me formar.

A orientadora Deise Arenhart por ter aceitado me orientar e feito isso de forma atenciosa e paciente.

As minhas colegas turma, que durante esses anos de formação sempre estiveram ao meu lado.

“É muito fácil continuar a repetir as rotinas, fazer as coisas como tem sido feitas, como todo mundo faz. As rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas o paralisam. A nossa estupidez e preguiça nos levam a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito deve ser o jeito certo de fazer.” Rubem Alves

RESUMO

O trabalho a seguir trata de um tema que tem grande importância para a educação infantil: a rotina. Tem por objetivo construir subsídios teóricos para analisar e problematizar a rotina no cotidiano da educação infantil, buscando compreender como crianças de dois a três anos respondem ou vivem a rotina no interior da escola infantil onde realizei o estágio. Traz como metodologia, pesquisa realizada a partir de estudo bibliográfico e análise de registros feitos durante o estágio de educação infantil. Conclui-se que a rigidez da rotina imposta pela escola dificulta o desenvolvimento da criança e o exercício de seus direitos.

Palavras - chave: Educação infantil, rotina, crianças.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPITULO I: A escola infantil como espaço de educação das crianças pequenas.....	11
CAPITULO 2 – A rotina na educação infantil.....	16
2.1 A rotina na educação infantil: possibilidades e tensões	16
2.2 A rotina no cotidiano da escola infantil: o que revelam as crianças?.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	24

INTRODUÇÃO

O curso de pedagogia não foi minha primeira opção no vestibular, e quando recebi o resultado me vi diante de um desafio, e então resolvi enfrentá-lo. Meu primeiro estágio remunerado foi na educação infantil e junto dele vieram novos desafios e curiosidades.

O meu interesse pelo assunto se deu por conta do estágio obrigatório de prática de ensino em educação infantil realizado pela faculdade de educação, em que eu participava das aulas duas vezes por semana, tendo que cumprir uma carga horária de cento e vinte horas. O estágio ocorreu no período de agosto a dezembro de 2014, e nesse período, eu pude perceber e vivenciar o cotidiano das crianças com um olhar diferente.

No decorrer do estágio observei como as crianças se manifestavam diante da rotina. Como respondiam quando precisavam trocar as rotinas do dia, como era o retorno de suas atividades durante os vários momentos do dia. Na maioria das vezes as crianças resistiam à alteração da rotina, ficando irritadas, frustradas, ou então permaneciam no espaço em que deviam sair, ou então não se alimentavam na hora do lanche quando acordadas para isso.

A escola em que realizei o referido estágio começou com a educação infantil por volta de 1969, para contextualizar, vale ressaltar que nesse momento o país vivia o AI-5, a tortura e a censura. O clima geral era de tensão e medo, não havia debate político, nem discussão pública de questões sociais. Mas foi também um tempo de contestação e resistência. O objetivo inicial da escola era de ser um espaço de liberdade, participação, confiança nas possibilidades do homem. Atualmente a escola tem da educação infantil até o ensino médio. Funciona num bairro de classe média alta do Rio de Janeiro, em um casarão antigo. A escola pareceu-me bastante aconchegante e agradável tanto para quem estuda quanto para quem trabalha. De início percebe-se que a escola é diferente, pois os alunos não estavam usando uniforme.

No estágio, observei que o discurso sobre a rotina na instituição apontava para uma concepção flexível de rotina, porém, na prática, em várias situações, observei uma relação rígida com a rotina. Quando essa se alterava, era em função das demandas dos adultos e não das crianças.

Tendo em vista essas observações, através desse estudo tenho como objetivo construir subsídios teóricos para analisar e problematizar a rotina no cotidiano da educação infantil, buscando compreender como crianças de dois a três anos respondem ou vivem a rotina no interior da escola infantil onde realizei o estágio.

Acredito que esse estudo é relevante na medida em que ajuda a dar visibilidade às crianças e, a partir disso, desnaturalizar práticas invisíveis e enraizadas num cotidiano rotineiro e automatizado. Refletir sobre a rotina buscando dar visibilidade à como as crianças respondem a ela pode ser um passo importante na promoção de práticas mais coerentes com uma pedagogia que respeite os direitos das crianças.

Metodologicamente, essa pesquisa foi realizada a partir de estudo bibliográfico e análise de registros feitos durante o estágio de educação infantil. O estágio foi desenvolvido no período de agosto a dezembro de 2014, numa escola privada da zona sul do Rio de Janeiro, com crianças de 2 a 3 anos de idade. Na ocasião, as observações sobre as crianças foram registradas em diário de campo. No entanto, como no tempo do estágio esse interesse de pesquisa ainda não estava dado, apresento poucos registros e os mesmos não apresentam descrição densa sobre as manifestações das crianças. Contudo, ainda assim, o que mais me marcou no estágio foi ver essas tensões das crianças com a rotina, por isso, busco trazer alguns eventos que muito me inquietaram e que me levaram a buscar problematizar e discutir esse tema no presente trabalho.

No primeiro capítulo busco explicitar a creche¹ como espaço de interação dos bebês, passando pelas legislações, a importância do espaço escolar, a relevância do professor.

No segundo capítulo discuto e problematizo a rotina na educação infantil, dialogando com autores da área e com alguns registros de estágio que evidenciam as crianças na relação com a rotina.

Por último, nas considerações finais, recupero as principais ideias que se relacionam ao objetivo desse trabalho, bem como exponho seus limites e o significado dele para minha formação.

¹ Creche é a instituição que atende crianças de 0 a 3 anos, segundo a LDB. Portanto como trabalhei com essa faixa etária estarei sempre me referindo à creche.

CAPITULO I: A ESCOLA INFANTIL COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

As primeiras creches existentes no Brasil surgiram com uma marca assistencialista, formadas para atender mães trabalhadoras. Ainda se vê um interposto desse sentido da creche, existindo ainda um pensamento em que a creche é um lugar somente para a criança ficar enquanto a mãe está trabalhando.

A perspectiva assistencialista pressupõe um sentido redutor do cuidado, deslocando-o de seu sentido educativo. Entretanto, cuidar e educar estão totalmente ligados. Essas duas ações se completam a todo o tempo. Como afirma Guimarães (ref.), “o cuidado amplia as possibilidades da educação”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009, p.1):

Educação Infantil: primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino submetidos a controle social.

O acesso à educação infantil é direito assegurado pela lei, através da constituição de 1988, para toda criança, “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Portanto, desde a constituição de 1988 a educação infantil tem sido indicada como um direito das crianças, um dever do estado e uma opção da família por se reconhecer a importância para a criança pequena de poder frequentar espaços coletivos de educação. Diferentemente da perspectiva assistencialista, a creche deixa de ser favor para as famílias de baixa renda para passar a ser direito de todas as crianças, devendo também alcançar um trabalho de qualidade, com o olhar voltado as crianças e suas demandas. Como afirma Batista (2001, p.2):

É importante dizer que a grande maioria das crianças pequenas que freqüentam esta instituição passam nela, aproximadamente, doze horas diárias. O tempo de convívio com outras pessoas, outros objetos, outros espaços e outros tempos torna-se muito reduzido. Este dado revela que o tempo-espaço da creche exerce na vida da criança um papel fundamental e distinto dos demais tempos e espaços (escola, família, rua, entre outros), exigindo que seja pensado, discutido, refletido e pesquisado.

Assim, atualmente, as instituições de educação infantil, no Brasil passam a serem espaços de direito das crianças de várias classes sociais. Essas têm tido um papel muito importante para as crianças desde muito cedo, independente da classe a que se destina, participando do processo de socialização e completando o desempenho da família. Como afirma Corsino:

Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos.(2012, p.3)

A creche, como espaço de educação e cuidado coletivo é uma experiência nova para o bebê, este passa a ter contato com outras pessoas fora do círculo familiar, e também com outras crianças. A criança passa a maior parte do tempo do seu dia nela, portanto, passa a ser logo um espaço de referência, tendo também que se adaptar a uma nova rotina. No entanto, essa rotina deve respeitar os ritmos e particularidades das crianças, justamente por estar num espaço novo.

Sabendo que a educação infantil, como promulgado pela LDB/96, é a primeira etapa da educação básica, tendo como um dos objetivos o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, acredita-se que esse espaço seja totalmente pensado para o pleno desenvolvimento das crianças. Como se afirma nas Diretrizes Nacionais Curriculares.(2010, p.12).:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Considerando as especificidades das crianças pequenas a educação infantil se diferencia dos objetivos e modos do ensino fundamental, pois tem no aspecto educacional e não instrucional seu maior objetivo e, para tanto, preocupa-se com o desenvolvimento das crianças em todas suas dimensões e linguagens: cognitiva, corporal, psicológica, emocional, estética, sexual, lúdica, etc.

Segundo a Resolução NE/CEB 5/2009:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

E para atender a uma educação de qualidade deve ser pensado em uma série de elementos tanto de estrutura física, quanto de estrutura de gestão e, especialmente, a formação dos professores, que são os profissionais responsáveis pela organização do espaço e tempo do estabelecimento de ensino. Esses profissionais são também responsáveis pelos processos interativos que ocorrem na instituição, que são determinantes para potencializar o desenvolvimento infantil.

É papel do professor planejar o cotidiano pedagógico, valorizando as interações e as brincadeiras das crianças, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009. Segundo Dahlberg, Moss e Pence apud Tristão (2003, p.72),

A aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimentos, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz é um co-contrutor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo.

Considerando que a natureza do trabalho na educação infantil não está marcada pelo sentido instrucional e apostando nas competências das crianças pequenas, o trabalho do professor deve ser voltado para a mediação, buscando sempre o reconhecimento da autonomia da criança. Uma educação autônoma autoriza a criança tomar suas decisões. O professor deve estar sempre atento para o que as crianças estejam fazendo. Para que assim possa estar vendo o que elas buscam, e estar atendendo os seus anseios.

O trabalho do professor também está voltado para uma educação coletiva, que desenvolva a solidariedade. Seguramente os bebês aprendem bastante em uma instituição em que há educação coletiva, baseada na valorização das relações. Segundo Tristão (2003, p. 47):

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo e também desenvolver a solidariedade, a capacidade de enxergar o outro e a tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais.

Esses espaços devem favorecer a experiência da brincadeira, pois é através dela que a criança interage, se apropria e cria cultura, desenvolve competências sociais, cognitivas, psicológicas, corporais, aprendendo e vivendo a infância (VIGOTSKI, 1989; CORSARO, 2011).

Além de organizar os espaços, é papel do professor planejar todos os momentos da rotina que envolvem o educar e o cuidar. Para Ostetto (2000, p.177):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o planejamento supera a dita “hora da atividade pedagógica”, mas se estende a um olhar atento do professor para as relações que envolvem as crianças em todos os momentos que elas vivem na instituição. A autora ainda afirma que, através do planejamento, o professor pode observar as necessidades e interesses das crianças para, a partir disso, poder propor situações que possam promover aprendizagens significativas e a ampliação do repertório

cultural das mesmas. Assim, conforme a autora: “o ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.” (idem, p. 178).

A autora indica os projetos de trabalho como uma metodologia de trabalho e planejamento na educação infantil que melhor atende aos princípios de participação das crianças, de integração dos saberes e desenvolvimento da curiosidade. Segundo Ostetto (2000), os projetos de trabalho,

Por que “projetos de trabalho”? Primeiro porque projeto traz uma idéia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições. Segundo, porque em seus elementos poderia incluir o trabalho com qualquer grupo de crianças, sendo para cada grupo um específico e único projeto, articulando-se somente em princípios e itens gerais. Tanto para os bebês como para as crianças maiores, o projeto seria viável considerando, entretanto, conteúdos diferenciados, conforme as próprias características de tais idades. (p. 196)

A escola de educação infantil onde realizei o estágio trabalhava o planejamento através de projeto e, ao final de cada trimestre, apresentava um produto para toda a escola e as famílias. Ainda que a professora buscasse tornar significativas as experiências das crianças por meio das atividades que envolviam o projeto, percebi, diversas vezes, que o planejamento, ao invés de atender ao interesse das crianças, acabava por atender o que o professor precisava para apresentar no fim do projeto. Parecia que o produto, muitas vezes, se sobressaía ao processo. Além disso, percebi que a rotina era definida com base nas atividades que demandavam o projeto. Por exemplo, algumas vezes observei que o tempo do brincar na sala ou no parque era diminuído para dar conta da realização das atividades relacionadas ao projeto. Isso significa que o projeto, por si só, não garante uma prática respeitosa aos direitos, necessidades e interesses das crianças, mas é a atitude do professor, como afirma Ostetto acima, diante da clareza de seu papel na educação infantil que faz toda a diferença.

CAPITULO 2 - A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 A rotina na educação infantil: possibilidades e tensões

Minhas observações durante o estágio levaram-me a perceber que todas as atividades da instituição estão movidas por uma rotina que é direcionada por diversos fatores dentro e fora da escola, por exemplo: o horário de funcionamento da escola, das refeições, dos funcionários, o horário das famílias, etc.

Para Batista (2001, p.2) a rotina funciona da seguinte maneira:

Estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição.

A escola preocupa-se em atender a rotina, para que nada saia do controle. Como afirma Barbosa (2006):

Outra idéia relacionada a rotina é a *seqüência temporal*. Rotineiras são as ações ou os pensamentos – mecânicos ou irrefletidos – realizados todos os dias da mesma maneira, um uso geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar.(p.41).

Barbosa (2006) também explica que as rotinas fazem parte do cotidiano, e que o cotidiano é muito mais amplo, são ações que acontecem todos os dias. As rotinas, segundo a autora, não passam de atividades reproduzidas no dia-a-dia, e ajuda a compor o cotidiano.

Para a mesma, é conveniente uma rotina na educação infantil, pois de certo modo é conveniente tanto para os adultos que estão coordenando as atividades,

tanto para as crianças que, pela rotina, conseguem se reconhecer no tempo e espaço, programar ações e desenvolver sua autonomia.

Contudo e, concordando com as observações de Batista (2001), observei que a rotina está totalmente ligada à um tempo *chronos*, ou seja, o tempo cronológico, do relógio, é o principal ou único fator que organiza o tempo das experiências das crianças. São marcas desse tempo cronológico calendários de ano letivo, cronogramas de horário para circular nos espaços que devem ser seguidos pontualmente, entre outros aspectos que, de certo modo, controlam o tempo e as experiências das crianças. Para Barbosa (2006, p.36): “A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado”.

A rotina das crianças é totalmente controlada pelos adultos, de uma maneira geral por todo o “esquema escolar”. Como afirma Barbosa (2013, p.216):

Fragmentação do tempo – As ações das crianças são reguladas por tempos fixos – fragmentados, sequenciais, lineares – estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam – produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças. Uma rotina de vida sem sentido, as ações não deixam marcas.

Esse tempo acaba sendo “banalizado”, pois toda e qualquer atividade que não seja prevista dentro da rotina estipulada pelo adulto é vista como uma perda de tempo. Durante a observação percebi isso, pois nem sempre era respeitado o tempo e as manifestações das crianças. Nessa direção, Barbosa (2006, p. 39) afirma:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

Assim, percebi que a rotina ainda se vive dentro de uma tensão entre a potencialidade e alienação. Ao mesmo tempo em que ela ajuda no desenvolvimento da organização do tempo e da autonomia das crianças, ela também pode levar a alienação quando está completamente submetida à rigidez do tempo cronológico que não respeita o tempo da experiência vivida pelos sujeitos.

2.2 A rotina no cotidiano da escola infantil: o que revelam as crianças?

Eu tive a oportunidade de escolher com qual grupo iria trabalhar e escolhi o grupo II. No dia em que comecei o estágio, procurei a professora para que me explicasse um pouco sobre como era a turma, como funcionava o dia-a-dia na turma, e em toda a escola, fatores que eu precisava saber para entender o funcionamento da escola.

As crianças desse grupo variavam entre dois a três anos de idade. O grupo era composto por 15 crianças no total. A maioria dessas crianças mora próximo à escola e é de uma classe socioeconômica favorável. Elas costumam viajar tanto pelo Brasil quanto para o exterior e possuem não só pais presentes envolvidos com os projetos da escola, mas famílias (avós, tios) presentes.

A escola trabalha com projetos que as próprias crianças escolhem o tema e, naquele trimestre, as crianças tinha escolhido trabalhar com os insetos. Quanto à programação diária da turma, a professora afirmava que não tinha uma rotina específica, que dependia da demanda das crianças para que ela resolvesse o que ia fazer no dia.

Os dias no estágio foram se passando e eu fui percebendo que a escola tinha uma rotina “programada”, e que a professora se baseava através dela, não olhando sempre para o que as crianças apresentavam como demanda.

Essa minha observação, desse conflito entre o que era dito e o que era feito, vem ao encontro do que afirma Batista (2001, p.1). Segundo a autora: “O que se percebe, no cotidiano da educação infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se ‘quer fazer’ e o que se ‘pode fazer.’” Pude notar nitidamente isso durante o estágio. Vejamos o registro a seguir:

Certo dia, o João², que era um aluno bem participativo, ativo e esperto, logo quando a turma entrou na sala, e as crianças ficaram brincando, enquanto a professora olhava as agendas, perguntou a ela o que eles fariam naquele dia. A professora disse toda a programação do dia: “primeiro, nós vamos ficar na sala brincando, depois vamos lanche, em seguida para o pátio de brinquedos, depois vamos para a aula de música, assim que acabar vamos para a aula de movimento, depois vamos pra aula de artes terminar os trabalhos do projeto, e voltamos para a sala para ir embora”. Nesse momento, eu percebi que a rotina estava toda preparada, e percebi que não dependia somente da demanda das crianças. (registro de estágio).

A professora tinha que atender a organização dos tempos e espaços da escola que está feita de antemão para organizar as turmas nos espaços coletivos (como parque, refeitório, sala de movimento, etc.) e as atividades fixas (como aula de música, corpo, lanche, parque, etc); atender o que se pretendia para finalizar o projeto e ter o quê apresentar aos pais e a toda a escola, o que se relaciona às tensões que os projetos trazem no cotidiano, como já me referi no primeiro capítulo. Nessa organização pré-concebida, haveria espaço para os desejos, demandas, sugestões das crianças? No momento em que a professora responde ao João sem abrir espaço para que ele se colocasse diante do planejamento exposto, parece que não.

Assim, presenciando esse evento, pude perceber que a criança já tem total noção que deve seguir um roteiro, e isso, de certo modo, traz um conforto não só para as crianças, mas também para os adultos que as conduzem. Por isso, quero ressaltar a importância do professor socializar o planejamento com as crianças. No entanto, na medida em que o planejamento está predeterminado pelo professor, a criança passa a ter um papel secundário, passando “a maior parte do tempo “esperando” e/ou sendo submetida às exigências dos adultos. (BATISTA, 2001, p. 6)”.

Esse tempo deveria ser totalmente voltado para as necessidades das crianças, como afirma BARBOSA (2013, p.220) “O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade “aionica” para construir uma experiência

² Todos os nomes que estou trazendo no trabalho, são nomes fictícios.

de infância.” O tempo aiônico é um tempo que busca obedecer a intensidade da ação que está acontecendo, é o tempo da experiência, pleno de sentido no aqui e agora, portanto, seu sentido está na experiência e não no tempo externo ditado pelo relógio, no tempo chronos.

A esse respeito, tenho como exemplo um caso que acontecia com certa frequência no estágio, o que relato no seguinte trecho do caderno de campo:

Marcos era uma criança que tinha muita dificuldade de interagir com as outras. A professora chegou a me relatar uma vez que pensava que suas ações eram assim devido às suas condições de vida, pois não tinha contato com outras crianças e sua família.. Quando ele chegava era difícil para a mãe entregá-lo a professora, ele sempre vinha agarrado a algum objeto que trazia de casa e que o acompanhava durante todo o dia, e que em raros momentos ele emprestava a outras crianças ou então deixava-o de lado. Durante a brincadeira no pátio Marcos quase sempre, no início, tinha problemas com outras crianças, pois não queria dividir os brinquedos ou o espaço em que estava brincando, como a casinha, por exemplo. Às vezes ele escolhia uma criança para brincar, e não queria que uma terceira criança entrasse na brincadeira. Realmente era uma relação difícil de interação, porém, algumas vezes, eu pude perceber que durante a brincadeira no pátio de brinquedos, depois de toda a confusão do início, ele começava a interagir com outras crianças, e conseguia manter a relação. Porém, geralmente, já era no final do tempo da turma do Marcos, e quando ele começava a se entregar nas interações, toda a turma tinha que sair para dar lugar a outra turma que estava vindo para o pátio de brinquedos. Rompendo essa atividade e começando outra atividade sequencialmente, Marcos tinha novamente dificuldade para interagir e, às vezes, não queria participar da atividade posterior. (registro de estágio).

Entendo que, nesse momento, era hora de respeitar o tempo aionico da criança e ter um olhar sobre a importância, não só da rotina e do tempo chronos a ser preservado, mas de como estava tendo ali uma troca de relações que não acontecia sempre, e que era de tamanha importância para o desenvolvimento social dessa criança. Porém como afirma Barbosa (2013, p. 216):

Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade.

O que eu pude reparar, é que a ação dos professores está totalmente ligada a uma rotina que depende da demanda da instituição como um todo. Para que a instituição funcione em simetria é necessário que todos os espaços estejam funcionando harmonicamente. Portanto, as atividades estabelecidas estão canalizadas para o bom funcionamento da rotina da instituição.

Segundo Batista (2001, p. 11):

Do ponto de vista da rotina estabelecida, não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina. Cada atividade tem um tempo e um espaço definido a priori para ser realizada no sentido da ordenação e sequenciação prevista. Neste sentido, não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas sim, tentar manter a seqüência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados. Desse modo, a fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo para cada atividade gera um processo de descontinuidade do processo pedagógico, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivida pelas crianças.

Esse controle da atividade por um tempo externo às crianças, além de ajudar a entender e problematizar o caso do menino João (descrito anteriormente) que demandava de maior tempo do que o estabelecido para interagir e se conectar com as propostas e os colegas, também me leva a relatar outro evento ocorrido no estágio. Vejamos:

Ana chegava, na maioria dos dias, acordada. Porém, um dia específico da semana, ela fazia natação antes da escola, e então algumas vezes, nesse dia, ela chegava dormindo. As professoras a deixavam dormindo até a hora do lanche quando, então, a acordavam. Nos dias em que ela chegava acordada, ela comia muito bem, já nos dias que era acordada ela quase não comia, e se arrastava o resto do dia. A professora me dizia que ela tinha que lanche naquela hora, porque a

cozinha só ficava aberta até certo horário, e se passasse do horário da turma ela não poderia mais lanche. (registro de estágio).

Será que a escola não poderia, nesse dia específico, guardar um pouco do lanche somente para essa criança, para que suas necessidades fossem respeitadas, já que era visível que, ao ser acordada, Ana não se comportavam como nos outros dias? Que estratégias a escola poderia construir para garantir o direito de Ana de ser respeitada em seus ritmos e necessidades individuais?

Nessa direção, Batista (2001, p.3) afirma que “a creche, com sua rotina rígida, uniforme e homogeneizadora, parece dificultar a vivência dos direitos das crianças atualmente proclamados”. A mesma autora afirma que a escola tem como objetivo criar um corpo padronizado, controlado e produtivo. A rigidez do tempo na escola também acaba padronizando os ritmos corporais, como de ter fome, ter vontade de ir ao banheiro, ter sono, etc, para que o corpo se acostume ao tempo do capital e se construa o corpo produtivo. Isso começa desde cedo. Segundo a autora, a escola reproduz o tempo da fábrica.

Outra razão desta escolha está vinculada ao fato destes estudos e pesquisas revelarem que o tempo, que sempre foi dado como sacralizado e natural, é uma produção histórica tecida nas malhas das relações sociais, econômicas e políticas engendradas a partir das transformações operadas no processo de industrialização e urbanização. Portanto, ajudam a compreender a evolução e a densidade histórica da temporalidade, que adentra as instituições educativas como estratégia educacional para formar o “novo homem” a se integrar no novo projeto de sociedade e na nova organização da produção e do trabalho.(BATISTA, 2001, p.4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar essa pesquisa foi possível constatar que as crianças de dois a três anos têm resistências pela rotina imposta pela escola. E fica evidente que, muitas vezes, a escola não respeita o tempo que as crianças precisam para terem atendidas suas necessidades e seu desenvolvimento social.

Sem querer desconsiderar a importância da rotina, visto que ela ajuda na organização do cotidiano da escola e no exercício da autonomia das crianças, é preciso problematizar sua rigidez. As leituras realizadas e as observações registradas evidenciaram que a escola se preocupa em ter total controle da rotina, não dando visibilidade para as crianças e suas necessidades específicas. O tempo cronológico que é cobrado por toda a sociedade no geral se sobrepõem ao tempo da criança.

Reconheço que esse trabalho carece de maior aprofundamento. Ter mais registros das crianças na relação com a rotina seria importante para isso, mas, como citado na introdução, tive como base para o campo as observações durante o estágio obrigatório, no qual tive outros olhares além da pesquisa.

Contudo, esse trabalho teve grande contribuição para minha formação, pois pude refletir e compreender melhor o que eu observei durante o estágio. Aqui, trago essas experiências que tanto me afetaram no estágio para a minha reflexão e futura prática, para que eu possa, no meu trabalho docente, transformar essa rotina rígida imposta pela sociedade como um todo para construir tempos flexíveis e respeitosos às necessidades e experiências das crianças.

Referencias bibliográficas:

BARBOSA, M.C.S. *Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância*. Porto Alegre, (dados da revista, fica no rodapé da página) 2013.

BARBOSA, Maria C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. (dissertação de mestrado). PPGE/UFSC, 2001.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf - Acesso em outubro de 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 – Acesso em outubro de 2015.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

CORSINO, Patricia. *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FILHO, A.J.M.; TRSITÃO, F.C.D.; ROCH, I.P.F.; SHNEIDER, M.L. *Infância Plural: crianças de nossos tempos*. Porto Alegre. Mediação, 2006.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando Experiências e Estágios. Campinas, SP. Papirus, 2000.

VIGOTSKI Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.